

Greiten, Silvia

Das "Drehtürmodell"- theoretische Grundlagen und Weiterentwicklung

Greiten, Silvia [Hrsg.]: *Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2016, S. 8-19. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Greiten, Silvia: Das "Drehtürmodell"- theoretische Grundlagen und Weiterentwicklung - In: Greiten, Silvia [Hrsg.]: *Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2016, S. 8-19 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-126502 - DOI: 10.25656/01:12650

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-126502>

<https://doi.org/10.25656/01:12650>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

HERAUSGEGEBEN VON
Silvia Greiten

Inhaltsverzeichnis



4

EINMAL BEGABTENFÖRDERUNG HIN UND ZURÜCK, BITTE! DAS DREHTÜRMODELL

CLAUDIA PAULY

6

WIE ES ZU DIESER STUDIE KAM

SILVIA GREITEN

8

DAS »DREHTÜRMODELL« – THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND WEITERENTWICKLUNG

SILVIA GREITEN

21

TYPEN VON DREHTÜRMODELLEN IN NRW. REKONSTRUKTIONEN AUS EINER FRAGEBOGEN-STUDIE

SILVIA GREITEN

30

DAS DREHTÜRMODELL IM SCHULENTWICKLUNGS-PROZESS DER BEGABTENFÖRDERUNG. STUDIE ZUM DREHTÜRMODELL IN NORDRHEIN-WESTFALEN

SILVIA GREITEN

47

INTERVIEW MIT PROF. DR. CHRISTIAN FISCHER

SILVIA GREITEN

52

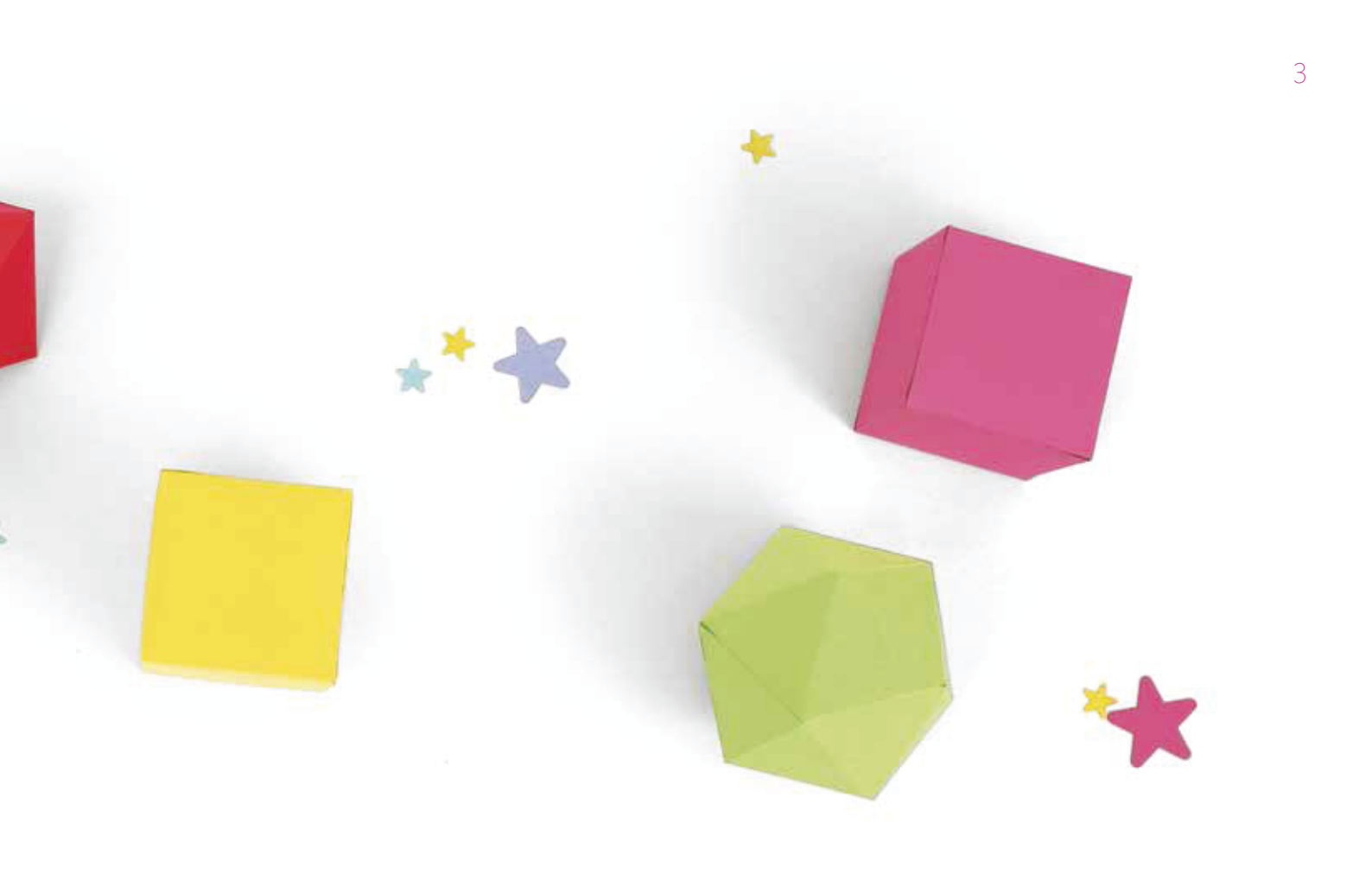
PORTRÄT ZUM DREHTÜRMODELL AM CARL-FUHLROTT-GYMNASIUM, WUPPERTAL

URSULA SCHMITZ-WIMMER

54

WIE DAS DREHTÜRMODELL AN UNSERE SCHULE KAM UND DORT WEITERENTWICKELT WURDE. PORTRÄT ZUM DREHTÜRMODELL DES ANNETTE-VON-DROSTE-HÜLSHOFF-GYMNASIUMS, MÜNSTER

CAROLIN GIESEKE



60

**INKLUSION – AUCH FÜR GUTE SCHÜLERINNEN
UND SCHÜLER EINE HERAUSFORDERUNG.
DAS DREHTÜRPROJEKT AN DER GESAMTSCHULE
BARMEN**

BEATE SCHNEPP, DOROTHE BLOCK

63

**DAS DREHTÜRMODELL AN DER KATHOLISCHEN
GRUNDSCHULE OVERBERG**

STEPHANIE HOLBERG

66

**PORTRÄT ZUM DREHTÜRMODELL AN DER
GRUNDSCHULE SICKINGMÜHLE, MARL**

PETRA BADNERS

70

**DAS DREHTÜRMODELL AUS SICHT VON
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN**

SILVIA GREITEN, SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

82

**EMPFEHLUNGEN ZUR EINFÜHRUNG DES
DREHTÜRMODELLS.**

SILVIA GREITEN

86

**TEILNEHMENDE SCHULEN AN DER STUDIE ZUM
DREHTÜRMODELL IN NRW**

88

IMPRESSUM

SILVIA GREITEN

Das »Drehtürmodell« – theoretische Grundlagen und Weiterentwicklung

»A rising tide lifts all ships. –
Mit der Flut steigen alle Schiffe.«^{☆1}

Die Idee, besonders begabte Schülerinnen und Schüler innerhalb des schulischen Systems zu fördern, kommt im deutschsprachigen Raum in den 1970er-Jahren auf und gewinnt in den folgenden 20 Jahren an Bedeutung. Seit der Jahrtausendwende wird es zunehmend zur Selbstverständlichkeit, dass viele Schulen im Rahmen von Fördermaßnahmen auch Konzepte und Modelle zur Begabtenförderung entwickeln.

Was lange Zeit fehlte und auch heute noch fehlt, war und ist eine Systematik der Förderung im schulischen System. Joseph Renzulli setzte sich in den 1970er-Jahren als Leiter des *Teaching the Talent Program* an der University Connecticut intensiv mit Fördermöglichkeiten Begabter und Hochbegabter auseinander. Er entwickelte zunächst das *Enrichment Triad Model*, auch als *Triad Enrichment Model* bezeichnet, aus dem später das *Schoolwide Enrichment Model* (SEM), ein Programm zur Förderung aller Schülerinnen und Schüler, aber vor allem zur Förderung hoher und herausragender Begabungen und Begabter, wurde.

In diesem Beitrag wird das *Drehtürmodell* in den Mittelpunkt gestellt. Es zählt in Deutschland zu den bekanntesten Formen der Begabungs- und Begabtenförderung und

geht auf Renzullis Enrichmentprogramme zurück, erfährt aber eine Eigendynamik insofern, als sich in den Schulen Variationen an Typen von Drehtürmodellen entwickelt haben. Das Folgemodell von Renzulli, das *Schoolwide Enrichment Model* (SEM), findet sich hingegen in Deutschland kaum wieder. Daher konzentrieren sich die nachfolgenden Ausführungen auf die Entstehung des Drehtürmodells sowie dessen theoretische Begründung und Übertragbarkeit in die Schulpraxis, wie Renzulli sie konzipierte. Das SEM wird als Weiterentwicklung abschließend kurz dargestellt.

Der Anlass zur Entwicklung des Modells bestand darin, individualisiertes Lernen zu forcieren und auch Underachievement vorzubeugen.

☆1 Renzulli verwendet diesen Aphorismus in Vorträgen und Publikationen mit der Intention, Enrichmentkonzepte zu initiieren und auszuweiten, um allen Schülerinnen und Schülern Räume zur Begabungsentwicklung bieten zu können.

WIE DIE IDEE ENTSTAND

Renzulli publizierte seine Ideen und Erfahrungen mit dem Enrichment Triad Model in den 1970er-Jahren (RENZULLI 1976, 1977A, 1977B). Der Anlass zur Entwicklung des Modells bestand darin, individualisiertes Lernen zu forcieren und auch Underachievement vorzubeugen. Renzulli betonte, dass es bei der Individualisierung nicht darum gehe, dieselben Materialien und Aktivitäten im eigenen Lerntempo zu nutzen, wie es häufig unter der gängigen Idee von Individualisierung geschehe. Individualisiertes Lernen verstand er als einen Lernprozess mit zusätzlichen Inhalten, individuellen Lernstilen und Unterrichtsstrategien, der allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden sollte (RENZULLI 1976, 304).

Mit der Individualisierung geht in seinem Konzept gleichzeitig eine Differenzierung über mehrere Kategorien einher: Nicht nur das Lerntempo, sondern auch das Anspruchsniveau der Inhalte, das Maß der Selbstständigkeit und ein zunehmender Projektcharakter mit entsprechenden Arbeitsprozessen stärken das individualisierte Lernen. Dies impliziert gleichzeitig, dass nicht alle Lernenden den höchsten Grad des Enrichmentmodells erreichen können und besonders Begabte in diesem Modell weiter voranschreiten als andere: »(The Model) deals with three types of different but interrelated learning activities (...) for all learners, but at the same time an argument will be made for certain approaches to enrichment that are essentially appropriate for students with the potential for superior performance in particular areas of expression« (RENZULLI 1976, 304). Somit eignet sich das Modell nicht nur allgemein zur Individualisierung, sondern auch zur Förderung besonderer Begabungen – konkret: Das Modell evoziert die Begabungsentfaltung.

Renzulli verargumentierte die Eignung des Modells für Begabte mit seinen Evaluationserfahrungen: Begabte nehmen gerne an »special programs« teil. Aus Sicht Renzullis sind aber vor allem die von Teilnehmenden genannten Gründe interessant: »I find that two types of responses almost always lead the list. The first is simply that they enjoy the freedom of choice regarding the activities in which they engage in special programs and the second is that they like freedom from the usual pressures often associated with getting assignments in one time, taking tests, and having to complete work in a very restricted environment – an environment with inflexible time allocations, prescribed textbooks and other resources, and limited choices in the ways in which they go about carrying out their work« (RENZULLI 1976, 306). Das »special program« vergleicht er mit einer Nische, »recess«, die im System geschaffen wird (EBD.). Den Reiz und die Motivation zur Teilnahme an speziellen Programmen, konkret den Enrichmentprogrammen, machen die Freiheit in der Bestimmung des Arbeitsprozesses aus, vor allem in der Kontrastierung

Der Habitus des Wissenschaftlers, des Fragenden soll der Zugang sein – anstelle des rein Anwendenden, der neue Entdeckungen nur nutzt.

zum subjektiv erlebten Druck durch Gleichförmigkeit und dem Arbeiten in eingeschränkten Lernumgebungen, wie ihn Unterricht mit vorgegebenen Zeit-, Inhalts- und Materialstrukturen häufig hervorbringt.

Renzulli recurriert auf die in der damaligen Zeit aufkommenden und bekannten Konzepte der *Bloomschen Taxonomien* und Guilford's Modell *Structure of the Intellect* (RENZULLI 1976, 309). Beide setzen sich mit mentalen, kognitiven Prozessen auseinander, versuchen Stufen und Faktoren zu beschreiben mit dem Ansinnen, Denkprozesse zu differenzieren und Höherwertigkeiten kognitiver Strukturen und Prozesse zu erfassen. Renzulli adaptiert diese Grundkonzepte für seine theoretische Begründung zum Enrichmentmodell, formuliert aber, dass diese psychologischen Konstrukte nicht für Bildungskonzepte oder gar für die Entwicklung von Curricula geeignet seien. Er lehnt eine dezidierte Anwendung für die Strukturierung von Unterrichtsprozessen ab und weist auf die Gefahr hin, »jede Zelle mit isolierten Prozessen nach einer vorgegebenen Struktur und dem Unterrichtsplan zu füllen« (ÜBERSETZT NACH RENZULLI 1976, 309). In seiner Argumentation für das Triad Enrichment Model ist wichtig, dass er nicht bestreitet, dass solche kognitiven Prozesse nicht auch durch Bildungsprogramme entwickelt werden könnten. Stattdessen aber »realisiert« er, wie er es bezeichnet, zunehmend, dass diese Prozesse in »guten Lernsituationen einfach passieren« (ÜBERSETZT NACH RENZULLI 1976, 309). Zur Erläuterung dieses Gedankens beschreibt Renzulli, wie er die Zeit erlebte, als Wissenschaftler und Lehrer versuchten, mit den Erkenntnissen zu kognitiven Strukturen und Taxonomien ein Curriculum zu strukturieren. Er beobachtete bei den Wissenschaftlern einen zunehmenden Widerstand, weil es nicht ihrer Art entsprach, Probleme auf diese Weise zu erforschen. Stattdessen plädierten sie für Situationen, in denen Lernaktivitäten stattfinden können. Vor allem die Begeisterung und der Enthusiasmus, von dem die Wissenschaftler über die Methoden berichteten, mit denen sie ein Thema untersuchten, ließen in Renzulli das, wie er es selbst beschreibt, »ideale Modell zur Bildung begabter Schülerinnen und Schüler« (ÜBERSETZT NACH RENZULLI 1976, 310) reifen, mit der Kernidee des »turned-on professional« oder »first-hand inquirer«: »By the turned-on professional I simply mean the person who is actively engaged in solving problems and adding to the body of knowledge in his or her discipline; the researcher and inquirer as opposed to the practitioner or person who simply uses new discoveries« (RENZULLI 1976, 310F.). Sich bei der Bearbeitung eines Themas an einem Vorgehen einer affinen Profession zu orientieren, sich als Fragender, Forschender,

Entdeckender zu verstehen, eröffnet den Zugang zur Begabungsentfaltung. Dabei geht es nicht nur um rein wissenschaftliche Disziplinen, sondern ebenso um den kreativen Bereich, beispielsweise jenes eines Komponisten. Der Habitus des Wissenschaftlers, des Fragenden soll der Zugang sein – anstelle des rein Anwendenden, der neue Entdeckungen nur nutzt.

Die Entwicklung dieser Ideen und die daraus resultierenden Überlegungen, wie diese auch für die Bildung junger Menschen umgesetzt werden könnten, wurden durch die Auseinandersetzung mit klassischen Studien unterstützt, auf die Renzulli explizit verweist: Anne Roe (1952), Virgil Ward (1961) und Philip Phenix (1964) (VGL. RENZULLI 1976, 311) ². Was Renzulli über herausragende Begabungen und entsprechende Lehrpläne wusste, brachte er durch diese Lektüre mit den aufkeimenden Gedanken zu einem Enrichmentmodell zusammen. Die in den Studien beschriebene pure Freude am Entdecken, etwas herauszufinden, was für die Personen selbst neu war, dokumentierte sich als der herausragende Faktor, um später ein Wissenschaftler, eine Wissenschaftlerin zu werden (ROE 1952 IN RENZULLI 1976, 311). Das Erlernen von Methoden zur Entdeckung, zur Forschung und diese Methoden schließlich zu beherrschen, befähigt zum Verstehen des Themas, der wissenschaftlichen Disziplin, aber mehr noch zu neuen Entdeckungen. Mit diesen Prämissen forcierte Ward, begabte Schülerinnen und Schüler verschiedene Methoden zum Entdecken von Neuem kennenlernen zu lassen, damit der Prozess des Verstehens eines Themas oder einer Disziplin verbessert und damit auch zukünftig Neues entdeckt werden kann (WARD 1961 IN RENZULLI 1976, 311). Auch bei Phenix fand er, dass Forschungsmethoden oder allgemeine Methoden für Entdeckungen Möglichkeiten sind, etwas zu tun, etwas aktiv zu untersuchen. Die Annahme zur hohen Bedeutung des methodischen Wissens wird durch diese Argumentation von Phenix untermauert: Dem sich ständig verändernden Wissen könne kaum gefolgt werden, aber durch das Wissen über Methoden und deren Untersuchungsinhalte könne man in der Disziplin auf dem Laufenden bleiben (PHENIX 1964 IN RENZULLI 1976, 311).

All diese Argumentationen für die Freude am Entdecken und Forschen und für die Auseinandersetzung mit durchaus auch sehr spezifischen Methoden nutzt Renzulli, um das Fundament seines Modells aufzubauen: Die Motivation, sich mit etwas für einen selbst Neuem zu beschäftigen, und die Unterstützung dieser Auseinandersetzung mit entsprechenden Methoden kann komplexes Lernen ermöglichen, zu hohen Leistungen führen und vor allem eine nachhaltige Motivation für weitere Erkundungen festigen und in ihrer höchsten Ausformung zu neuen Entdeckungen führen, wie sie in der Wissenschaft expliziert sind (RENZULLI 1976, 311). Diese Erkenntnisse orientierten sich aber an erwachsenen Forschern. So stand Renzulli vor

der Frage, ob man diese Prozesse, sei es des wissenschaftlichen Lernens und Arbeitens oder auch im kreativen Bereich, auf Kinder übertragen könne: »(...) can we really apply the model of the turned-on professional to young children?« (RENZULLI 1976, 311). Eine Antwort fand er in den Studien Jérôme Bruners: »(...) intellectual activity anywhere is the same, whether at the frontier of knowledge or in the third-grade classroom. (...) The difference is in degree, not in kind« (BRUNER (1966, 14), ZITIERT IN RENZULLI 1976, 312). Renzulli argumentiert, dass eine frühe Auseinandersetzung mit dieser Form des Arbeitens und Lernens ein Lernen auf einem höheren Niveau ermöglicht, wenn diese Fähigkeiten zum Forschen und Entdecken und weitere konkrete Fähigkeiten bezogen auf das jeweilige Thema bzw. die Disziplin ausgebaut werden.

Mit diesen Überlegungen entwickelte Renzulli zunächst zwei Programme. Das erste Programm richtet sich an die Mehrheit. Dort wählen die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Thema, bearbeiten dieses in der selbstgewählten Tiefe und mit ihren eigenen Lern- und Arbeitsstilen (RENZULLI 1976, 307). Im zweiten Programm unterstützen Lehrer begabte und talentierte Schülerinnen und Schüler bei der Identifizierung und Strukturierung realistischer, lösbarer Probleme, die im Interessenbereich der Schülerinnen und Schüler liegen. Darüber hinaus leiten sie den Erwerb der notwendigen methodischen Ressourcen und investigativen Fähigkeiten an, die zum Lösen dieser besonderen Probleme notwendig sind (RENZULLI 1976, 312). Auf der Basis dieser beiden Programme sammelte Renzulli Erfahrungen im Umgang von Schülerinnen und Schülern mit Wissen und Informationsprozessen. Später konzentrierte er sich darauf, wie es gelingen kann, jene Prozesse qualitativ zu steigern, welche die Schülerinnen und Schüler durchlaufen, um Informationen selektiv zu sammeln, Erkenntnisse zu verwalten und verschiedene Informationsquellen zu nutzen.

Mit der Idee des Enrichments verfolgte Renzulli ein individualisiertes Lernen als Ergänzung zum Klassenunterricht.

ENRICHMENT TRIAD MODEL

Das Enrichment Triad Model wurde in den 1970er-Jahren von Renzulli entwickelt und in einem Programm für Hochbegabte und Talentierte an Schulen im Distrikt Connecticut und im Nordosten der USA implementiert (RENZULLI 1976; RENZULLI 1977A, 1977B; RENZULLI 2012, 20). Aufgrund von Hospitationen anderer Schulen erlangte es Popularität und fand bald

auch in anderen Distrikten Anwendung (REIS/RENZULLI 2003, 333). Als Folge ergab sich für Renzulli die Notwendigkeit, noch intensiver über das Konzept zu forschen und weitere Instrumente zu entwickeln, um interessierte Pädagogen in der Umsetzung des Programms an ihren Schulen zu unterstützen. Im Laufe der Zeit konnte er in den Schulen Unterschiede sowohl in den jeweiligen Enrichmentprogrammen als auch in den Aktivitäten und den Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler erkennen. Renzulli beschreibt diese Phase selbst als spannend und von Neugier geprägt, was wiederum zu Feldversuchen, Forschung und zur weiteren Verbreitung des Modells führte (RENZULLI 2012, 20).

Der Begriff »Enrichment« meint zunächst »Anreicherung« und intendiert in Bezug auf Unterricht die Auseinandersetzung mit vertiefenden oder außerhalb des Curriculums liegenden Inhalten. Im normalen Klassenunterricht wurde erwartet, dass sich alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen für die angebotenen Inhalte interessieren. Sie wurden zum selben Zeitpunkt, in demselben Tempo und mit vorgegebenen Lernwegen erarbeitet. In diesen Lernsettings sah Renzulli zu wenig Entfaltungsmöglichkeit für die Begabungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und begründete so die Notwendigkeit von Enrichmentprogrammen (BAUM/RENZULLI/HÉRBERT 1995, 230). Mit der Idee des Enrichments verfolgte er ein individualisiertes Lernen als Ergänzung zum Klassenunterricht. Akzeleration als alternative Maßnahme, um den Bedürfnissen Begabter gerecht zu werden, erschien für Renzulli nicht ausreichend, weil lediglich der Erwerb fortschreitender Fähigkeiten und Wissensbereiche in ebenfalls gleichförmigen Unterrichtssystemen beschleunigt werde (RENZULLI 1976, 315F.).

Renzulli legt seinem Enrichmentprogramm drei Annahmen zugrunde:

- Enrichment bedeutet, dass Erfahrungen und Aktivitäten über das reguläre Curriculum hinaus gemacht werden sollen (RENZULLI 1976, 314).
- Spezifische Interessen und die bevorzugten Lernstile der Lernenden sollen in besonderer Weise zum Tragen kommen: Die Freiheit im Lernen, konkretisiert in der Themenwahl sowie der Art und Weise der Bearbeitung, zählt er zu den entscheidenden Faktoren für den Erfolg, aber vor allem für die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler. Dies bedingt aber den aufrichtigen Wunsch und das Bedürfnis der Lernenden, sich mit einer selbstgewählten Thematik beschäftigen zu wollen. Dies setzt er als Bedingung zur Teilnahme an einem Enrichmentprogramm voraus (RENZULLI 1976, 316).
- Maßnahmen zum Enrichment können überall und in jeder Form stattfinden, im Klassenraum, in speziellen themenbezogenen schulischen Räumen, an Lernorten in der Schule oder an außerschulischen Lernorten. Die Sozialformen sind ebenso freizustellen. Ob jemand

alleine, in einer Gruppe oder nur zeitweise mit anderen Personen zusammenarbeitet, sollte zur Wahl gestellt werden (RENZULLI 1976, 317). »The unique feature is, however, that if a particular student has a superior potential for performance in a particular area of sincere interest, then he or she must be allowed the opportunity to pursue topics therein to unlimited levels or inquiry« (RENZULLI 1976, 317). Renzulli ist der Auffassung, dass es der Wahlfreiheit des Themas und des Zugangs bedarf, um die höchsten Ebenen der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Disziplin erreichen und eigenständige Untersuchungen anstellen zu können.

Der Lernprozess entwickelt sich in einem Kontinuum zwischen grundlegendem und deduktivem Lernen bis zum induktiven, höchstmöglichen Lernen. Die Schule sollte dieses Kontinuum in seiner Breite nutzen.

Das Triad Enrichment Model unterlegt Renzulli sukzessive mit einer Pädagogik bzw. Lerntheorie: Der Lernprozess entwickelt sich in einem Kontinuum zwischen grundlegendem und deduktivem Lernen bis zum induktiven, höchstmöglichen Lernen. Die Schule sollte dieses Kontinuum in seiner Breite nutzen. Die höchste Form, *The inductive model of learning*, bringt er mit John Dewey, Maria Montessori und Jérôme Bruner zusammen, deren Lernverständnis auf den Erwerb von Wissen und Können ausgerichtet ist, welches aus untersuchenden und kreativen Aktivitäten resultiert (RENZULLI 2012, 28). ☆³

Das Enrichmentprogramm nach Renzulli besteht aus drei Typen, die aufeinander aufbauen (RENZULLI 1977A, 1977B; RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 165; RENZULLI/REIS/STEDTNITZ 2001). Das *Typ I Enrichment* (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 165; RENZULLI/REIS/STEDTNITZ 2001, 174) dient der Sondierung: Die Schülerinnen und

☆² Die Literaturrecherche erbrachte zum Teil andere Angaben: Roe, A. (1953): *The Making of a scientist*. Oxford: Dodd, Mead. Ward, V. (1962): *The Gifted Student: A manual for Program Development*. A Report of the Southern Regional Project for Education of the Gifted. Phenix, P. H. (1964): *Equality as uniqueness*. *Studies in Philosophy and Education*, 3,4 (eine Recherche war aufgrund unvollständiger Angaben im Artikel von Renzulli nur bedingt möglich).

☆³ RENZULLI (2012) beschreibt verschiedene Lernmodelle: the deductive model of learning, the inductive model of learning and the high-end learning theory.

Schüler sollen sich in Einzel- oder Gruppenarbeit, orientiert an ihren persönlichen Interessen, mit Themen, Ereignissen, Büchern oder Personen auseinandersetzen, die im regulären Curriculum nicht vorkommen. Eines der Hauptziele ist es, dass sich für Lehrpersonen und Teilnehmende, von der Beschäftigung mit den Themen ausgehend, Hinweise auf mögliche Projekte für den Typ III ergeben. Das zweite Ziel ist, über die Aktivitäten im nachfolgenden Typ II zu entscheiden und diese zu planen: Im *Typ II Enrichment* (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 165; RENZULLI/REIS/STEDTNITZ 2001, 174) stehen Methoden, Materialien und Lern- und Arbeitstechniken im Fokus, die die Denkentwicklung unterstützen und ein Gefühl für Prozesse vermitteln sollen. Dazu werden Kreativität, wissenschaftliche Methoden und wissenschaftliches Vorgehen sowie kritisches Denken trainiert. Das Ziel dieses Typs ist, die Teilnehmenden zu befähigen, sich wirksamer mit Inhalten zu befassen und Grundfertigkeiten des forschenden Arbeitens zu erlernen. Das *Typ III Enrichment* (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 165; RENZULLI/REIS/STEDTNITZ 2001, 174) ist die Hauptstütze des Programms, um Hochbegabungen und Höchstleistungen zu unterstützen: Es besteht aus Tätigkeiten, in denen Teilnehmende sich mit realen Problemen, Themen oder Herausforderungen durch den Einsatz geeigneter Untersuchungsmethoden beschäftigen. Auf diesem Level kommt es darauf an, einen allgemeinen Themenbereich zu finden, in dem ein fortgeschrittenes Arbeiten möglich wird. Eine spezifische Frage oder ein Problem in diesem Bereich sollen entwickelt und weitere Ressourcen genutzt werden. Im Sinne des wissenschaftlichen Arbeitens werden die Teilnehmenden beispielsweise befähigt, mit geeigneten Methoden Rohdaten zu ermitteln. Am Ende stehen ein ausgefeiltes durchdachtes Werkstück, ein Produkt oder Befunde, über die sich die Teilnehmenden mit entsprechenden Zielgruppen austauschen. In der **ABB.1** findet sich dieses Modell unter *theory and research* skizziert.

DAS DREHTÜRMODELL – THE »REVOLVING DOOR«

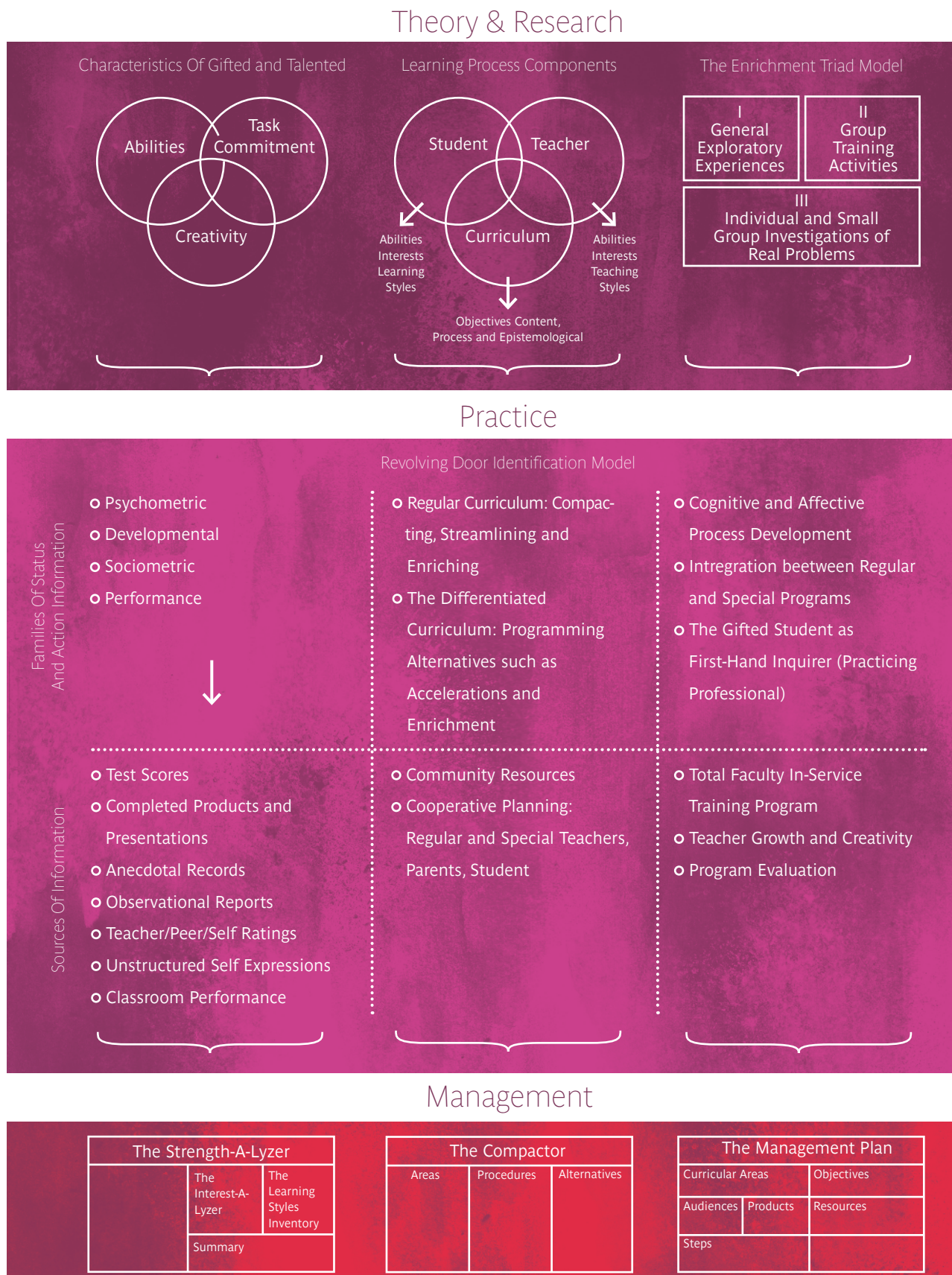
Den inhaltlichen Ideen zu dem Triad Enrichment Model fügte Renzulli später das Bild »Revolving Door« – Drehtür – hinzu. Er wählt dieses Bild, um die Organisationskomponente zu beschreiben, mit der innerhalb des regulären Schulsystems ein Förderkonzept implementiert werden kann (RENZULLI/REIS/SMITH 1981; RENZULLI/REIS 1985, 45). Joseph Renzulli, Sally Reis und Linda Smith konzipierten, erprobten und evaluierten unter diesem Label ein Modell, das dazu dienen sollte, diejenigen Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die ein spezielles Programm für Hochbegabte und Talentierte besuchen können, das *Revolving Door Identification Model* ^{☆4} (RDIM). Sie beschreiben das RDIM wie folgt: »In essence, RDIM provides the mechanism for students to come into and out of advanced levels of task-specific enrichment as the need arises. It is an approach designed to increase substantially the number of students involved in special services, minimize concerns about elitism by doing away with the you-have-it or you-don't-have-it concept, and most importantly, provide supplementary services have the highest potential for doing the most good for a particular Youngster« (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 5).

Dem »Grouping« auf Zeit, wie es das Drehtürkonzept intendiert, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Die Aktivitäten innerhalb des Drehtürprogramms sind nach den Typen des Triad Enrichment Models organisiert. Schülerinnen und Schüler verlassen den regulären Unterricht, um in einem Ressourcenraum, in dem sowohl Lehrer als auch Materialien zur Verfügung stehen und Anleitungen durch Lehrpersonen erfolgen, im Sinne des Enrichments an Themen arbeiten zu können. Lehrkräfte, die für die Arbeit im Ressourcenraum speziell geschult sind, unterstützen die jeweiligen Arbeiten mit denjenigen Methoden, die jeweils für die Enrichmenttypen I–III vorgesehen sind. Dazu gibt es einen Wochenplan, der die verschiedenen Zeitfenster und die dort stattfindenden Unterstützungsangebote gemäß der drei Enrichmenttypen und weiter ausdifferenzierten Graden des Typs III erfasst (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 48F.). Diese Organisationsform ermöglicht ein flexibles System, in dem Schülerinnen und Schüler während der Woche in unterschiedlichen Zeitfenstern, Enrichmentgraden und flexiblen Gruppierungen oder auch einzeln arbeiten können. Dem »Grouping« auf Zeit, wie es das Drehtürkonzept intendiert, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Eine anregungsreiche Aus-

^{☆4} Renzulli, Reis und Smith publizierten 1981 das Handbuch »The Revolving Door Identification Model«, das ausführlich die Entstehung des Drehtürkonzepts und alle Maßnahmen beschreibt. Es enthält eine Fülle von Abbildungen und Dokumentvorlagen wie Frage- und Dokumentationsbögen und Arbeitsmaterialien, die in einzelnen Phasen eingesetzt werden. Das Buch ist bislang nicht übersetzt worden, was nicht am Lesen hindern sollte. Die Erweiterung des Konzepts, das Schoolwide Enrichment Model, wird in einem deutschsprachigen Handbuch »Das Schulische Enrichment Modell SEM« (Renzulli/Reis/Stedtnitz 2001) beschrieben; dieses enthält hilfreiche Beschreibungen und auch einige Dokumentvorlagen.

➤ Abb.1: Renzulli Educational Programming System (In Anlehnung an RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 4)




Mit der Bildung des Talentpools und umfangreichen Informationen über Schülerinnen und Schüler zur Nomination für das Enrichmentprogramm stellten sich Renzulli und seine Kolleginnen gegen die in dieser Zeit übliche Auswahl durch einen Intelligenz- und/oder Leistungstest.

einandersetzung, gemeinsame Lernprozesse sowie das Lernen an sich und dessen Ergebnisse in der Gruppe vorstellen zu können, unterstützen sowohl das Lernverhalten als auch die kognitive Weiterentwicklung bis hin zu positiven Auswirkungen auf das Selbstkonzept.

Renzulli, Reis und Smith konzipierten das Modell zu einer Zeit, als man über einen Intelligenztest eine bestimmte Prozentzahl, ca. 5 %, an Schülerinnen und Schülern (IQ ab >125), für ein spezielles Programm zuließ, das diese dann längere Zeit, zum Teil bis zu einem Jahr, besuchten. Für diese Zeit konnten sie einen Ressourcenraum zur Arbeit in den Programmen nutzen. Das Drehtürmodell sieht nun die Bildung eines Talentpools vor, der 15 bis 25 % des Jahrgangs umfassen soll, nicht als feste Gruppe an einem Programm teilnimmt, sondern individuelle und im unregelmäßigen Wechsel verschiedene Zeitfenster anbietet, in denen die Schülerinnen und Schüler an einem Thema arbeiten können. In dem Talentpool zu sein bedeutet, dass der Ressourcenraum und der dort angebotene Service zur Verfügung stehen. Teilnehmende nutzen den Ressourcenraum so lange, bis ihr Projekt beendet ist, und machen dann Platz für einen anderen Interessenten. Haben sie aber eine weitere kreative Idee für ein neues Projekt oder wollen sie das abgeschlossene Thema mit weiteren Studien vertiefen, müssen zur erneuten Nutzung neue Vereinbarungen getroffen werden. Dieses Vorgehen hat den entscheidenden Vorteil, dass in diesem Raum für das Förderprogramm zuständige Lehrpersonen im Laufe des Jahres mehr Schülerinnen und Schüler betreuen können, als es in dem sonst üblichen Programm möglich wäre. Zudem können die Erfahrungen des Enrichments durch den häufigeren Wechsel von Schülerinnen und Schülern und aufgrund der Erfahrungen der Lehrer im Ressourcenraum auch in den Unterricht im Klassenraum Eingang finden (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 6F., 71; REIS/RENZULLI 2003, 344).

Mit der Bildung des Talentpools und umfangreichen Informationen über Schülerinnen und Schüler zur Nomination für das Enrichmentprogramm stellten sich Renzulli und seine Kolleginnen gegen die in dieser Zeit übliche Auswahl durch einen Intelligenz- und/oder Leistungstest. Sie kritisierten zudem, dass häufig Statusinformationen vor dem Eintritt in ein Programm erhoben wurden und

dann zur Teilnahme berechtigten (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, IX, 6F.). Nach dem Konzept von Renzulli, Reis und Smith wird die Nomination für den Talentpool über zwei Wege vorgenommen: Basiskriterien und alternative Wege (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 50FF.). Ein Basiskriterium bilden Nominationen von Lehrpersonen zu den Bereichen Lernen, Motivation, Kreativität, Führungsverhalten oder einem von ihnen frei zu wählenden Bereich. Ein weiteres Kriterium wird durch die Ergebnisse von Fähigkeitstests erfüllt. Daneben gibt es auch alternative Wege wie die Nomination durch andere oder sich selbst, spezielle Eignungstests oder besondere Produkte aus Arbeitsprozessen. Diese einzelnen Nominationszugänge sind nicht additiv, was zur Folge hat, dass Schülerinnen und Schüler über viele Zugänge und eben nicht nur Testergebnisse in die Fördermaßnahme gelangen können. Wird ein Lernender nun über ein Basiskriterium nominiert, ist er automatisch im Talentpool. Geschieht dies über den alternativen Weg, entscheidet eine Kommission über die Teilnahme. Um die ganze Klasse in den Blick zu nehmen, füllen die Lehrpersonen eine an diesen Kriterien orientierte Klassentabelle^{☆5} aus. Für die dann nominierten Personen wird ein weiteres Formblatt^{☆6} verwendet, das umfangreichere Informationen auch zu den Leistungen und Interessen umfasst. Von der Idee einer reinen Statusinformation weichen Renzulli und sein Team ab, da sie mehrere Informationen einfließen lassen. Vielfältige Informationen aus psychometrischen Verfahren, zur Entwicklung, zur Performanz der jeweiligen Arbeitsprozesse und auch soziometrische Daten gehen in die Diagnostik^{☆7} ein (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 32; VGL.  ABB. 1).

Die Schülerinnen und Schüler verlassen dann für ein definiertes Zeitfenster den regulären Unterricht und gehen »in action«; »resource room teacher« begleiteten sie dabei und sammeln während der Arbeit an einer gewählten Thematik, einem Problem oder einer kreativen Ausdrucksform »action informations«.

.....
^{☆5} Dokumentvorlage »Class Survey Sheet« (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 52; 67).

^{☆6} Dokumentvorlage »Nomination form for the revolving door program« (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 54).

^{☆7} Zu der beschriebenen Diagnostik bieten Renzulli, Reis und Smith mehrere Übersichten an, in denen der Zusammenhang zwischen den drei Clustern aus dem Drei-Ringe-Modell und den vier genannten diagnostischen Bereichen dargestellt ist. Die Übersichten zeigen sehr deutlich die Komplexität dieses Verfahrens (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 32–35).

Mit der Idee eines Talentpools (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 7, 31) verbinden Renzulli und seine Kolleginnen drei Instrumente (VGL. [ABB. 1](#)), die den Ein- und Ausgang in die Drehtürprogramme markieren. In dem »Compactor« werden von den regulären Fachlehrern Informationen über Arbeitsbereiche, Arbeitsprozesse und Alternativen notiert. Renzulli, Reis und Smith sehen dieses Instrument als Mittel zur Verdichtung oder Akzeleration des regulären Curriculums an, um auch im Klassenraum mehr Zeit für begabte Kinder zu haben, die im Sinne des Enrichments arbeiten (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 10). Damit ist zwar auch die Erhebung eines Status verbunden, aber mit deutlich mehr Informationen, als dies über Lernleistungen möglich ist. Der »Strength-A-Lyzer« (RENZULLI/SMITH 1979; RENZULLI/REIS/SMITH 1981) trägt weitere Informationen über Fähigkeiten, Interessen und Lernstile zusammen und steht in der Eintrittsphase des Programms. Das Instrument dient dabei sowohl der Identifikation geeigneter Teilnehmender als auch der Gestaltung eines individualisierten Programms (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 7). Die Schülerinnen und Schüler verlassen dann für ein definiertes Zeitfenster den regulären Unterricht und gehen »in action«; »resource room teacher« begleiteten sie dabei und sammeln während der Arbeit an einer gewählten Thematik, einem Problem oder einer kreativen Ausdrucksform »action informations«. Zwei Formen erhalten dabei eine besondere Beachtung im Beobachtungsprozess: zum einen die »Explosion« einer Idee und deren Ausdrucksform und zum anderen das, manchmal langsam wachsende, Interesse an der intensiven Auseinandersetzung, welches aber ein entscheidendes Indiz ist (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 7, 81). Als gewichtiges Merkmal für die Informationen über Aktivitäten gilt, dass die Lehrer damit begründen, dass die teilnehmenden Kinder einen bestimmten Bereich in größerer Tiefe bearbeiten wollen (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 7). Damit gehen auch subjektive Informationen über die Aktivität eines Kindes im Kontext des gewählten individualisierten Programms ein.

Während der Zeit im Ressourcenraum dient der »Managementplan« (RENZULLI/SMITH 1977B; VGL. [ABB. 1](#)) vorrangig der Planung und Dokumentation des Arbeitsprozesses, zum Ende des Programms dann aber auch zur Identifizierung relevanter Ausdrucksformen der kreativen Arbeit der Teilnehmenden (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 10). Der Managementplan ist damit ein Kontrakt und zugleich eine Beschreibung, um entscheiden zu können, ob die Teilnehmenden auf einem weiteren Level teilnehmen dürfen. Dieser Plan kann auch für die Auswertung des Programms oder einen Bericht an die Eltern verwendet werden (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 10, 94FF.). Der Managementplan wird auch genutzt, um nach dem Durchlaufen eines Enrichmenttyps gegebenenfalls das Verlassen des Drehtürprogramms zu begleiten, mit der Intention, keine negativen Emotionen aufkommen zu lassen. Die begleitenden Lehrpersonen haben die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu beraten, auch

hinsichtlich einer möglichen späteren Wiederaufnahme in das Förderprogramm (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 93). Nach Beendigung der Teilnahme an einem Projekt zum Drehtürprogramm füllen die Schülerinnen und Schüler, Eltern, Klassen- und Ressourcenraumlehrpersonen einen Fragebogen aus, um das Projekt und auch das Konzept der Drehtür zu evaluieren (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 108FF.).

DAS DREI-RINGE-MODELL UND DAS DREHTÜRMODELL GEHÖREN ZUSAMMEN

Sowohl die Diagnostik als auch die Planung der Aktivitäten im Drehtürprogramm stützen sich auf das *Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung* (RENZULLI 1978; RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 17; RENZULLI 2003, 7; VGL. [ABB. 1](#)). Dieses Modell zählt zu den mehrdimensionalen Faktorenmodellen, die in den 1970er-Jahren zunehmend entwickelt und diskutiert wurden. Renzulli stellt die Hochbegabung in einen persönlichkeitsrelevanten Kontext, der sich aus der Kreativität, der Aufgabenverpflichtung als aufgabenbezogene Motivation und aus überdurchschnittlichen Fähigkeiten zusammensetzt. Im Zusammenwirken dieser Cluster entwickelt sich seiner Auffassung nach die Hochbegabung, die er in seinem Modell vor allem als Performanz der hohen Begabung, also Hochleistung interpretierte (JACOBS 2006, 11).

Dieser Ansatz drängt die Relevanz der Statusdiagnostik im Sinne eines Testergebnisses in den Hintergrund und fokussiert stattdessen auf die Dynamik der Begabungsentfaltung in Form von Performanz innerhalb der Drehtüraktivitäten.

Der Ansatz Renzullis, die Entwicklung von Hochbegabung und Hochleistung über ein Mehrfaktorensystem, dessen Faktoren in einem Wirkzusammenhang stehen, zu denken, spiegelt sich in der Konzeption des Drehtürmodells wider (VGL. [ABB. 1](#)): Auch hier finden sich mehrere Faktoren und Cluster, die zur Informationssammlung über die Einzelperson genutzt werden, um daraus ein individuelles Programm zu konzeptionieren. Gleichgewichtig wird mit diesen Clustern die Entwicklung der Teilnehmenden während des Programms wie auch das Produkt und dessen Produktion betrachtet. Dieser Ansatz drängt die Relevanz der Statusdiagnostik im Sinne eines Testergebnisses in den Hintergrund und fokussiert stattdessen auf die Dynamik der Begabungsentfaltung in Form von Performanz innerhalb der Drehtüraktivitäten. Gleichzeitig, und das ist das Herausragende an der Konzeption Renzullis, wird durch die Beobachtung und Informationssammlung über die Teilneh-

menden und ihre Aktivitäten während des Drehtürprogramms weitere Diagnostik⁸ betrieben, um über eine Teilnahme an fortschreitenden weiterführenden Angeboten zu entscheiden. Das zentrale Anliegen Renzullis, Begabung aus vielen Perspektiven zu verstehen und dadurch auch zu entwickeln, zieht sich wie ein roter Faden durch seine Forschungen hindurch. Dabei sind die Komponenten seines Drei-Ringe-Modells zentral: Fragen zur Kreativität, deren Entwicklung und zu dem Zusammenhang zwischen Kreativität und Aufgabenbearbeitung bis hin zu Problemlösestrategien führen zu einer immer differenzierteren Ausgestaltung seines Enrichmentprogramms.

DAS SCHOOLWIDE ENRICHMENT MODEL (SEM) ZUR POTENZIALENTDECKUNG UND FÖRDERUNG KOGNITIVER FÄHIGKEITEN

Die Erfolgsgeschichte des Drehtürmodells geht weiter, indem Joseph Renzulli und Sally Reis das Triad Enrichment Model und das Revolving Door Identification Model zunächst zum *Triad/Revolving Door Program* zusammenführen und es zum Zentrum eines umfangreichen begabungsfördernden Schulentwicklungskonzepts machen (RENZULLI/REIS 1985, 19, 45; RENZULLI 2003, 4FF.; REIS/RENZULLI 2003, 333F.). Dieses Schoolwide Enrichment Model (SEM)⁹ stellt eine Weiterentwicklung dar und wird erstmalig 1985 in Form eines Handbuches publiziert, das sowohl überarbeitete und erweiterte Instrumente bietet als auch die Rolle der Lehrpersonen deutlicher beschreibt und Schulentwicklung vielfältig thematisiert. Das Konzept ist gereift, was sich in der klaren Gliederung und den detailreichen Ausführungen beispielsweise zu den Organisationskomponenten, der Rolle der Koordinatoren des SEM, den curricularen Beispielen, aber vor allem zu den Enrichmenttypen dokumentiert.

Das Schoolwide Enrichment Model basiert auf einer theoretischen Grundlage zur Förderung von Begabungen und explizit auch Hochbegabungen und konturiert einen organisatorischen und pädagogischen Rahmen. Es sieht drei Komponenten vor (RENZULLI 2003, 6F.; 2012, 20):

- stärkenorientierte Portfolios, die über das Fortschreiten akademischer Leistungen, über Interessengebiete, Lernstile und Präsentationsformen Auskunft geben
- ein verdichtetes Curriculum und ein systematisches Verfahren zur Modifikation des Lehrplans für Hochleisterinnen und Hochleister
- Lernen und Lehren im Sinne des Enrichments, orientiert am Enrichment Triad Model.

Das SEM fokussiert auf die Entwicklung akademischer und kreativ-produktiver Hochbegabung. Dies gelingt nach Renzulli am besten durch Lernsituationen, in denen der Nutzen und die Anwendung von Informationen sowie von Denkfähigkeiten für die Bearbeitung eines reales Problems

in einer induktiv vorgehenden Art und Weise erfahren werden kann (RENZULLI, 2003, 5; 2012, 21). Die kreativ-produktive Hochbegabung befähigt in besonderem Maße für die Arbeit an Themen mit persönlicher Relevanz und kann sie zu hohen kreativen und investigativen Leistungen führen (RENZULLI 2003; 2012, 20). Dieser Ansatz ist bereits im Triad Enrichment Model und im Revolving Door Identification Model grundgelegt, erfährt in dem SEM aber eine weitere Systematisierung.

Die Forschung zum SEM ist vielfältig und stützt die Effektivität des Konzepts in mehrfacher Hinsicht (VGL. ÜBERSICHT IN RENZULLI 1994), wenngleich Renzulli eingrenzend äußert, dass es sich bei vielen Studien um nicht experimentelle, deskriptive, qualitative Studien handelt und deswegen Kausalzusammenhänge nur bedingt hergestellt oder generalisiert werden können. In der Zusammenschau der Forschungsbefunde können aber Effekte angenommen werden (RENZULLI 1994, 18F.): Zum einen zeigen sich positive Entwicklungen der Teilnehmenden in Bezug auf Leistungen und Lernverhalten, Entwicklung von Kreativität, Zuwendung zu Aufgaben, Reduktion von Underachievement und positive Wirkung auf das Selbstkonzept. Zum anderen wirkt das SEM auf die Lehrpersonen insofern, als sich ihre Handlungspraxis in Bezug auf Instruktionen und begabungsfördernde Einstellungen positiv verändern. Durch die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden und die Einführung des SEM in das Schulsystem wird letztlich eine Schulentwicklung initiiert (RENZULLI 1994, 18).

Durch die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden und die Einführung des SEM in das Schulsystem wird letztlich eine Schulentwicklung initiiert.

Das Anliegen des SEM ist, und darin spiegeln sich die Vorläuferkonzepte wider, dass Begabungen durch diese Konzeption vielfältig sichtbar werden, Schülerinnen und Schüler sich in der Systematik und mit den Grundsätzen des Modells weiterbilden und sich vor allem kognitiv weiterentwickeln können (KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 71). Kirschenbaum und Renzulli sehen einen Zusammenhang zwischen der vermittelten Lernerfahrung, dem Begabungsverständnis, das dem SEM zugrunde liegt, und der Modifizierbarkeit kognitiver Prozesse (KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 71). Dazu ziehen sie Vergleiche zu Fortschritten in der Zone der nächsten proximalen Entwicklung (KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 73) und der Theorie der kognitiven Modifizierbarkeit nach Feuerstein (VERWEIS AUF FEUERSTEIN 1980 IN KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 78). Denkstrukturen auszubilden und dadurch

kognitive Entwicklung zu unterstützen, kritisches Denken anzuvisieren, intrinsische Motivation zu fördern und so Problemsituationen identifizieren und lösen zu können, korrelieren mit der theoretischen Annahme des Enrichmentkonzepts (KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 78), dass Schülerinnen und Schüler ihre Begabungen durch die Arbeit im Enrichment entwickeln: Indem sie alle drei Phasen des Triad Enrichment Models durchlaufen, erlangen sie Fähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen, weil sie zuvor die eigenen Ziele benannt, Fähigkeiten erweitert, ihre Arbeit selbst strukturiert und Problemlösungen gefunden haben und nicht zuletzt auch dadurch, dass sie ihren Lernprozess und ihre Ergebnisse mit anderen austauschen (KIRSCHENBAUM/RENZULLI 1995, 73).

Zuge von Konzeptionen für inklusiven Unterricht gewinnt das Drehtürmodell an Relevanz, da es sowohl für die Arbeit mit besonders Begabten als auch mit Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und spezifischen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen geeignet ist (SEITZ/SCHIEDT 2012; GREITEN 2016A, 44).

»Always design a thing by considering it in its next larger context – a chair in a room, a room in a house, a house in an environment, an environment in a city plan.« Elie Saariinen ☆¹¹

DAS MODELL WIRD WEITERENTWICKELT

Das Schoolwide Enrichment Model ist aber nicht der Endpunkt der 40jährigen Geschichte des Enrichmentmodells, sondern Renzullis Ziele motivieren ihn zu weiteren Forschungen: Mit der *high-end learning theory* (RENZULLI 1999) und dem *Renzulli Learning System* (RENZULLI/REIS 2012) wird das Konzept sowohl theoretisch als auch schulpraktisch erweitert. »Our ultimate goal is the development of a total school enrichment program that benefits all students and concentrates on making schools places for talent development for all young people« (RENZULLI 2012, 22). ☆¹⁰

Das Schoolwide Enrichment Model ist inzwischen weit über die USA hinaus bekannt. Im Zuge der Ausrichtung vieler Länder, sich der Begabungsförderung zu öffnen und diese aktiv zu unterstützen, und aufgrund der flexiblen Möglichkeiten, die das SEM den Schulen bietet, breitet es sich weltweit aus (SYSTMA 2003, 58). Systma untersuchte 2003 das SEM in Brasilien, Mexiko, Neuseeland, Nigeria und der Schweiz. Die Jahrgänge, in denen das SEM in den untersuchten Konzepten genutzt wird, unterschieden sich zwar erheblich, aber bis auf Schulen in Mexiko arbeiteten alle mit dem Enrichment Triad Model, Mexiko zumindest mit *Enrichment Clustern* (SYSTMA 2003, 60). Das bedeutet, dass sowohl das Organisationselement der *Drehtür* als auch das pädagogische Konzept des Enrichment Triad Model übertragen wurden. In den Niederlanden ist es fester Bestandteil der Begabtenförderung (PETERS 2008) ebenso wie in der Schweiz (ROGALLA 2009), in Österreich (KEMPTER 2009) und in Deutschland (GREITEN 2016A, 30). In der theoretischen Auseinandersetzung mit Renzullis Konzepten werden immer wieder Zusammenhänge zu dem Modell des *Autonomous Learner* von BETTS UND KERCHER (1999) und BOEKAERTS Konzept des *self-regulated learning* (1999) hergestellt (FISCHER 2008, KEMPTER 2009). Im deutschsprachigen Raum fließen daher verschiedene theoretische Begründungen ineinander, um Formen des Enrichments zu entwickeln. Eine neuere Entwicklung zeichnet sich ab: Im

☆⁸ Renzulli führt seine Überlegungen und Methoden zu dieser Form von Diagnostik weiter aus und erstellt dazu eine Übersicht, in der »guidelines« als Ziele der Förderung benannt werden: »Recommended guidelines for an overall identification system« (RENZULLI/REIS/SMITH 1981, 29).

☆⁹ Zur Geschichte des SEM: cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/39E53BA8-A7BC-445A-9816-AFAD08435695/127851/THESCHOOLWIDE-ENRICHMENTMODELAFOCUSONSTUDENTSTRENGT.pdf (Abruf 05.06.2015).

☆¹⁰ Die Erfahrung und Erforschung des SEM führt Renzulli weiter. Er entwickelte das Renzulli Learning System (RLS), das in vier Schritten aufgebaut ist und die high-end learning theory (RENZULLI 2012, 38). Weitere Informationen finden sich unter www.renzullilearning.com/ (Abruf 08.09.2015), unter »Test Drive Renzulli Learning«.

☆¹¹ Saariinen, E. (1956): Time, July 2. In: Renzulli 2003, S. 4.

DIE AUTORIN

DR. SILVIA GREITEN ist ausgebildete Lehrerin für Biologie, Pädagogik, Katholische Religionslehre, Psychologie und Musik und seit 2011 an die Universität Siegen im Department Erziehungswissenschaft-Psychologie in der Fakultät II mit dem Schwerpunkt der Schulpädagogik der Sekundarstufen abgeordnet. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre erstrecken sich über die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von individueller Förderung, Hochbegabung und Inklusion sowie der Professionalisierung in der Lehrerbildung.

Zudem arbeitet sie am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid mit den Schwerpunkten der Hochbegabtenförderung und Konzepten der individuellen Förderung. Von 2002 bis 2008 koordinierte sie dort den Schulversuch »So-Beg« (Sonderpädagogische Begabtenförderung, Modellversuch zur Förderung hochbegabter Underachiever). Seit 2006 ist sie auch in der Lehrerfortbildung tätig.

LITERATUR

- BAUM, S. M./RENZULLI, J. S./HÉBERT, T. P. (1995):** Reversing Underachievement: Creative Productivity as a Systematic Intervention. In: *Gifted Child Quarterly* 39, H. 4, S. 224–235.
- BETTS, G./KERCHER, J. K. (1999):** Autonomous Learner Model. Optimizing Ability. ALPS: Greeley.
- BOEKAERTS, M. (1999):** Self-regulated learning. Where are we today. In: *International Journal of Educational Research* 31, S. 445–457.
- FISCHER, C. (2008):** Strategien selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, H. 1, S. 41–51.
- GREITEN, S. (2016A):** Das Drehtürmodell im Schulentwicklungsprozess der Begabtenförderung – Studie zum Drehtürmodell in Nordrhein-Westfalen. In: Greiten, S. (Hrsg.) (2016): *Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen*. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 9, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 30–44.
- JACOBS, C. (2006):** Hochbegabtendiagnostik mit Intelligenzverfahren. In: Uhrlau, K. (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder. Forschungsergebnisse und Empirie*. Oldenburg: Universitätsverlag, S. 9–24.
- KEMPTER, U. (2009):** Enrichment als eine Station auf dem »Weg des Selbstbestimmten Lernens« In: *Journal für Begabtenförderung* 9, H. 1, S. 18–23.
- KIRSCHENBAUM, R. J./RENZULLI, J. S. (1995):** Cognitive Education in the Schoolwide Enrichment Triad Model. In: *Journal of Cognitive Education* 5, H. 1, S. 71–80.
- MÖNKES, F. J. (1985):** Hochbegabung: Eine Situationsbeschreibung (1985). In: Heller, K. A./Mönks, F. J. (Hrsg.) (2014): *Begabungsforschung und Begabtenförderung: der lange Weg zur Anerkennung. Schlüsseltexte 1916–2013*. Münster: LIT, S. 123–139.
- MÖNKES, F. J. (1992):** Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: Hany, E. A./Nickel, H. (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte. Empirische Befunde. Praktische Konsequenzen*. Bern: Huber, S. 17–22.
- PETERS, W. (2008):** Begabtenförderung in den Niederlanden. In: Fischer, C./Mönks, F. J./Westphal, U. (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln*. Münster: LIT, S. 103–110.
- REIS, S. M./RENZULLI, J. S. (2003):** Developing High potentials for innovation in young people through the schoolwide enrichment model. In: Shavinina, L. V. (Hrsg.): *The international handbook on innovation*. Amsterdam: Elsevier Science, S. 333–346.
- RENZULLI, J. S. (1976):** Enrichment triad modelguide for developing defensible programs for gifted and talented. In: *Gifted child quarterly* 20, H. 3, S. 303–326.
- RENZULLI, J. S. (1977A):** Enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented: Part II. In: *Gifted child quarterly* 21, H. 2, S. 227–233.
- RENZULLI, J. S. (1977B):** The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center C.T.: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S. (1978):** What makes giftedness? Reexamining a definition. In: *Phi Delta Kappa* 60, H. 3, S. 180–184.
- RENZULLI, J. S. (1986):** The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. E. (Hrsg.): *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, S. 53–92.
- RENZULLI, J. S. (1994):** Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. In: *Gifted Child Quarterly* 38, H. 1, S. 7–20.
- RENZULLI, J. S. (1999):** The definition of high-end learning. University of Connecticut, Storrs, CT: Neag Center for Gifted Education and Talent Development.
- RENZULLI, J. S. (2003):** The Schoolwide Enrichment Model: An overview of the theoretical and organizational rationale. In: *Gifted education international* 18, S. 4–15.
- RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (1985):** The Schoolwide Enrichment Model. A Comprehensive Plan for Educational Excellence. Mansfield Centre: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (2012):** A virtual learning application of the schoolwide enrichment model and high-end learning theory. In: *Gifted education international* 28, S. 19–40.
- RENZULLI, J. S./REIS, S. M./SMITH, L. H. (1981):** The Revolving Door Identification Model. Mansfield Centre: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S./REIS, S. M./STEDTNITZ, U. (2001):** Das Schulische Enrichment Modell SEM. Aarau: Sauerländer Verlag.
- RENZULLI, J. S./SMITH, L. H. (1979):** A Guidebook for Developing Individualized Educational Programs for Gifted and talented students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- ROGALLA, M. (2009):** Das Schulische Enrichment Modell: Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. In: *Journal für Begabtenförderung* 9, H. 1, S. 7–17.
- SEITZ, S./SCHEIDT, K. (2013):** Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. Zeitschrift für Inklusion 1/2012. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62 (Abruf 10.09.2015).
- SYSTEMA, R. E. (2003):** The schoolwide enrichment model around the world: an overview of component applications in five Countries. In: *Gifted Education International* 18, S. 58–66.